

O ensino de Geografia como prática espacial de significação

RAFAEL STRAFORINI¹

Introdução

O PONTO DE PARTIDA para esse texto situa-se no atual momento em que nós nos encontramos enquanto professores da Educação Básica, pesquisadores da área de Ensino de Geografia, formadores de professores e comunidade geográfica em geral, tentando responder a seguinte pergunta: *Por que defendemos a presença da Geografia como componente curricular na escola?* Tal questionamento foi motivado pela Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, e que, dentre suas prerrogativas, simplifica o sentido mais amplo da profissão docente a um “notório saber”, flexibiliza o currículo escolar, instituindo os percursos formativos em quatro áreas de conhecimento e formação técnica e profissional e, por fim, institui apenas os componentes curriculares Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa como obrigatórios, ficando as demais matérias à mercê dos “itinerários formativos” e da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, conforme previsto na supracitada Lei.

Na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, divulgada no primeiro semestre de 2018, efetivou-se a suspeita da comunidade educacional: que somente Língua Portuguesa e Matemática permaneceriam como componentes curriculares (disciplinas escolares) obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, ficando os demais componentes curriculares (Inglês, Artes, Educação Física, Química, Física, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia) inseridos nas quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Nossa crítica a esse conjunto de medidas normativas está no processo de fixação de um outro sentido para o conhecimento escolar e, sobretudo, para a própria instituição escolar, à revelia das conquistas educacionais, pedagógicas e disciplinares (ainda que parciais) que nas últimas décadas foram mobilizadas pelos movimentos sociais organizados, pelos sindicatos dos trabalhadores da educação, pelas universidades e pelas diferentes associações profissionais e de pesquisadores. Inúmeras cartas, manifestos e moções foram escritas e publicizadas criticando o retrocesso e as perdas que tais políticas impõem ao sistema educacional brasileiro, às quais esse presente texto também é signatário.¹

No que diz respeito à Geografia escolar, as BNCC do Ensino Fundamental e Médio e o “novo Ensino Médio” trouxeram para o debate uma pergunta que parecia estar estacionada no passado, sobretudo, nos anos 80 e 90 do século XX, quando os fundamentos da Geografia Crítica também tensionavam a Geografia Escolar, qual seja: “Qual o papel e a importância da Geografia Escolar?” Nos dois últimos anos, inúmeros eventos acadêmicos de escalas nacional, regional e local, bem como fóruns virtuais em redes sociais passaram a debater essa questão, dentre os quais destacamos a página do *facebook* “*Pelo Ensino de Geografia*”,² que ao defender a permanência da Geografia com componente curricular no Ensino Médio, afirma: “Assim, consideramos inaceitável a retirada da Geografia no Ensino Médio porque caracteriza um retrocesso negar a possibilidade de *acesso a estes conhecimentos necessários aos estudantes para uma leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo*” (grifo nosso).

As pesquisas que se realizam no Grupo de Pesquisa Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia³ corroboram com todas as vozes que defendem a Geografia enquanto componente curricular obrigatório nas escolas no segundo segmento do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio. Todavia, tensionamos e questionamos se a sua defesa girando a partir de seu objetivo maior defendido – “leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo” – (embora acreditemos nesse objetivo maior) é um ponto nodal forte e capaz de estabelecer equivalências entre tantas diferenças que estão em disputas em tempos de vigília e judicialização das práticas docentes. Não seria melhor nesse momento construirmos nossa defesa em torno do meio para se atingir esse fim, ou seja, do próprio conhecimento geográfico a ser ensinado?

Ainda que pareça anacrônico, o contexto das políticas educacionais e curriculares atuais tem possibilitado um movimento extremamente rico para a comunidade disciplinar da Geografia ao trazer para o debate o sentido do conhecimento e da Geografia enquanto disciplina escolar. Buscaremos neste texto intensificar a defesa da Geografia Escolar e os desafios que a ela são colocados diante de tantos ataques a partir do próprio conhecimento geográfico e de sua mobilização por parte dos professores e alunos, uma vez que os avanços teórico-metodológicos que as pesquisas na área de Ensino de Geografia vêm apresentando nas duas últimas décadas têm lhe possibilitado construir novos sentidos para essa disciplina escolar. Isso não significa, no entanto, a completa substituição da defesa de um conhecimento escolar que seja capaz de dotar os estudantes de ferramentas intelectuais potentes para uma leitura reflexiva e cidadã do mundo contemporâneo, mas sim, defender que esse objetivo maior só é possível quando se valorizam nas práticas pedagógicas e curriculares os seus próprios conhecimentos e metodologias de ensino, para que os alunos munidos deles possam produzir em suas cotidianidades práticas espaciais de significação reflexiva e cidadã do mundo. Posto isso, continuamos defendendo o ensino de uma Geografia Escolar crítica e é nela, por dentro dela, que devemos encontrar os discursos em sua defesa.

A ressignificação do papel do ensino da Geografia

Acreditamos que a defesa da presença da Geografia na escola enquanto a disciplina capaz de possibilitar “leituras reflexivas e críticas do mundo”, ou ainda, capaz de formar o “cidadão crítico-transformador” deriva do próprio movimento de constituição da Geografia enquanto conhecimento científico que busca, em última instância, desvelar as condições ou as “construções lógicas do presente”, como defendia Cholley (1942). Assumindo-se como a “ciência do presente”, a Geografia se assevera em ser o componente curricular escolar capaz de trazer para a sala de aula a realidade do mundo contemporâneo, como se as demais disciplinas escolares também não pudessem fazer o mesmo. O que impediria a Química, a Física ou a Matemática de fazerem o mesmo? Por acaso os sistemas técnicos científicos informacionais estão alheios a esses campos de conhecimento?

Abreu (2000), em um importante artigo em que discute os fundamentos de “uma Geografia do Passado” com o objetivo de defender a Geografia Histórica enquanto um campo de investigação, afirmava que existe uma “verdadeira ditadura do presente” que reduz todo e qualquer estudo geográfico ao condicionamento do fenômeno espacial ao presente atual. Ora, a que nos serve recuperar esse estudo de Geografia Histórica para refletir a Geografia Escolar? Primeiro, que não é uma exclusividade da Geografia estudar a realidade ou o presente. Até porque, no campo pedagógico, de Dewey aos educadores contemporâneos, todos afirmam que qualquer conhecimento escolar para ser apropriado significativamente pelos estudantes precisa estar fortemente relacionado ao cotidiano, ao vivido, ao presente, ou ainda, à realidade deles. Segundo, e ainda pior para a Geografia Escolar, a demarcação, a apropriação e a simplificação do presente ou da realidade como sendo o próprio objeto geográfico pode reduzir o estudo dos fenômenos espaciais realizados nas escolas a apresentação de “atualidades”, quase que transformando a disciplina em uma “geografia jornalística”, ou ainda em um *espaçotempo* escolar de “contextualizações” para outras disciplinas, ou que reduza o interesse dos alunos a obterem bons resultados nas avaliações de macro escala em virtude de situarem contextualmente os itens a serem respondidos, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e vestibulares.

Não estamos defendendo aqui que os conteúdos geográficos escolares estejam descolados da realidade, mas que tanto eles quanto a própria realidade estejam a serviço de uma forma específica de leitura de mundo a partir dos fundamentos da Geografia. Dito de outra forma, a Geografia Escolar tem um papel ímpar na leitura reflexiva e crítica do mundo contemporâneo quando seus conceitos e procedimentos metodológicos são acionados pelos estudantes.

As pesquisas no Ensino de Geografia, ainda que assumindo fundamentações teórico-metodológicas diferentes, têm apresentado nas últimas duas décadas um movimento de convergência em defesa de um ensino-aprendizagem em que se valoriza processos específicos de raciocínio ou de pensamento amparados

na própria Geografia. Em outros textos, ainda que não intencionalmente construído para este fim, já defendíamos uma educação crítica e reflexiva da realidade por meio do espaço.

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para *a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço*, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana. (Straforini, 2004, p.56, grifo nosso)

Cavalcanti (2002; 2012), mais sistematicamente, tem defendido a espacialidade dos eventos geográficos como objeto de estudo da Geografia escolar. Para isso ela se pergunta: “o que se ensina, quando se ensina Geografia? [...] Ensina a observar a realidade e a compreendê-la com a contribuição dos conteúdos geográficos, [...] um modo de pensar a respeito de algo”. Ensina-se, por meio dos conteúdos, *a perceber a espacialidade da realidade*” (Cavalcanti, 2012, p. 136, grifo nosso).

Em um texto/manifesto encomendado pela Associação Nacional de Geógrafos (AGB) e Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege) e intitulado “Carta Aberta ao Parlamento Brasileiro: Porque Ensinar Geografia no Ensino Médio” defendemos⁴ que o papel da Geografia junto aos escolares da Educação Básica (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio) consiste em proporcionar aos alunos a formação na perspectiva do cidadão, que busque sempre a justiça e a equidade social a partir do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise, isto é, considerando o que está próximo (local) e o longínquo (global) como partes de um todo indissociável. Trata-se de operar com um conjunto de conhecimentos que atua e desenvolve formas de raciocínio geográfico.

A defesa pela Geografia enquanto componente curricular obrigatório nas escolas não pode ignorar o protagonismo que as dinâmicas espaciais vêm assumindo no atual estágio de globalização, que se apresenta como técnico, científico e informacional. Oliva (1999) apresenta três importantes movimentos no processo de renovação da Geografia na virada do século XX para o XXI e que podem ser muito bem operacionalizados no Ensino Médio. O primeiro refere-se à motivação dessa renovação, uma vez que a globalização colocou em evidência processos que antes não eram tão evidentes quanto agora. Utilizando-se de John Berger (escritor anglo-saxão não geógrafo) afirma: “a Geografia é a mais poderosa e reveladora perspectiva crítica do mundo contemporâneo” (ibidem, p.35). O segundo movimento trata-se do paradigma assumido pela comunidade disciplinar de que o espaço geográfico é um elemento componente da sociedade, ou ainda, “o espaço não é um reflexo da sociedade, ele é a sociedade” (ibidem, p.36) e, por fim, o terceiro movimento, reconhecendo que o espaço geográfico como elemento que compõe o quadro social, tem reestabelecido o diálogo com outras disciplinas sociais.

Santos (2000), em seu livro *Por uma outra Globalização*, mobiliza conceitos potentes para explicar o atual estágio da globalização, cuja arquitetura se dá pela unicidade das técnicas, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade planetária e a mais-valia universal. Em pouco menos de 20 anos de sua publicação, vivenciamos em todas as instâncias sociais, logo, também espaciais, a onipresença dessa arquitetura em nossas ações cotidianas, mesmo reconhecendo que para alguns ocorra de forma mais intensa e com potencial hegemônico e, para outros (a maioria ainda), ocorra de forma menos intencionalmente e mais hegemônica pelas próprias técnicas que lhes são negadas. Capel (2012) afirma que vivemos em um novo paradigma produzido e produto do atual estágio de globalização, que é a *neogeografia* que, segundo o autor, resulta de uma nova dimensão em que o conhecimento e a informação espacial se tornam mais informais e banalizadas, uma vez que a sua manipulação é essencial para as lógicas mais complexas de redes e fluxos do capital, às ações colaborativas dos movimentos sociais, das redes sociais, das relações interpessoais etc. graças às novas tecnologias e dispositivos informacionais. Nesse contexto de globalização, na “Carta Aberta ao Parlamento Brasileiro: Porque Ensinar Geografia no Ensino Médio” também defendemos que:

[...] um Estado-Nação que se proponha a oferecer ao seu povo uma Educação que ao mesmo tempo contemple os interesses sociais mais amplos, tais como a manutenção da identidade nacional, a sucessão das gerações e de continuidade da nação, no desenvolvimento territorial e na preservação dos seus bens e riquezas ambientais e culturais, assim como nos desejos mais objetivos da individualidade, como sua construção intelectual e afetiva e na sua realização social pelo trabalho, é imprescindível que as crianças e jovens escolares possam operacionalizar os conhecimentos, as noções e os conceitos que fazem parte do conhecimento geográfico ensinado nas escolas.

O documento destaca a importância da mobilização dos conhecimentos geográficos ensinados nas escolas para crianças e jovens escolares de modo que possam ser úteis em suas práticas espaciais cotidianas, considerando as demandas sociais e individuais produzidas no contexto da globalização. Golledge (2002), ao discutir a “natureza do conhecimento geográfico”, apresenta uma seção inteira de seu texto sobre a utilidade do conhecimento geográfico adquirido de modo informal, isto é, por meio das ações cotidianas que correspondem a uma geografia do senso comum; e também de modo mais formal ou formalmente adquirido, seja por meio de um ensino sistematizado na escola e em seu currículo, seja ainda de forma mais complexa, nas universidades. Para o autor, no que diz respeito ao conhecimento geográfico informal, ele “é útil por duas razões fundamentais: 1º) na identificação de onde as coisas estão; e 2º) lembrar onde as coisas estão nos ajuda no processo de tomadas de decisões e de resoluções de problemas [cotidianos]” (ibidem, p.10). No que diz respeito ao conhecimento geográfico formalmente adquirido, Golledge (2002) afirma que os níveis de conhecimento geográfico mudam drasticamente, principalmente “quando as

pessoas aprendem a observar princípios geográficos fundamentais como localização, conectividade, interação, distribuição, padrão, hierarquia, distância, direção, orientação, referências, associação geográfica, escala, região e representação geográfica” (ibidem, p.9). Para o autor, os conhecimentos geográficos informais ou formalmente produzidos não precisam andar separadamente, pois não basta apenas saber e lembrar onde as coisas estão, mas que também precisamos nos tornar conscientes das relações espaciais entre as coisas (por exemplo, a relação entre solo, vegetação e clima); a identificar as regiões ou as categorias à quais os fenômenos espaciais são agrupados (funções urbanas, regiões culturais); aos processos de interação (valor do solo urbano e densidades populacionais); e por fim, ao nível de correlação em termos de ocorrência e de distribuição espacial, e nesse item o autor apresenta um exemplo que aqueles que gostam de futebol sabem muito bem correlacionar: a correspondência entre grandes times de futebol e grandes cidades. Assim como Cavalcanti (2002; 2012), Golledge (2002, p.10) também afirma que o conhecimento geográfico “ajuda-nos a saber porque as coisas estão onde estão e como e por quê estão espacialmente relacionadas a outras coisas”.

As justificativas acima apresentadas demarcam o conhecimento geográfico como o discurso central em defesa da permanência da Geografia como componente curricular obrigatório nos currículos escolares. Concordamos com Palacios e Cavalcanti (2017) que um dos processos específicos para que os docentes possam trabalhar os conhecimentos geográficos corresponde ao desenvolvimento do pensamento geográfico junto aos escolares.

Conhecimento geográfico, pensamento espacial e a espacialidade do fenômeno

Conforme já apresentado nos parágrafos antecedentes, o conhecimento geográfico e o pensamento espacial vêm assumindo centralidade nas pesquisas, nas defesas em torno dessa disciplina escolar e também na sua presença enquanto superfície textual em alguns currículos, a exemplo da própria Base Nacional Comum Curricular, que também opera com esse conceito ao apresentar um quadro dos princípios do raciocínio geográfico.

Assim como Roque Ascensão e Valadão (2017) e Palacios e Cavalcanti (2017), De Miguel (2016) também defende que não se pode conceituar pensamento espacial (*Spatial Thinking*) como sinônimo de pensamento geográfico (*Geography Thinking*), embora ambos possam ter momentos de correlações e mobilizados conjuntamente para a construção do conhecimento geográfico, uma vez “que são parte do repertório de análise espacial tipicamente vinculados à Geografia” (Duarte, 2017, p.200). Enquanto o pensamento espacial está muito mais vinculado aos processos cognitivos relacionados à inteligência espacial, o segundo está vinculado à própria disciplina geográfica, se fundamentando não tanto nas relações topológicas, mas sim nos atributos de análise do espaço produzidos ao longo da própria ciência geográfica (De Miguel, 2016). O

pensamento espacial tem sido muito mais utilizado na literatura estadunidense, enquanto o pensamento geográfico, mais na literatura britânica em virtude das próprias características assumidas pelas disciplinas nos campos curriculares de ambos os países.

O conceito de pensamento espacial passou a ter grande difusão quando o Conselho Nacional de Pesquisa (National Research Council – NRC), preocupado com os rumos do ensino de Geografia nos Estados Unidos da América, elaborou um documento intitulado “Aprendendo a Pensar Espacialmente: SIG como Sistema de Apoio ao Currículo da [Escola Básica Americana]” (“Learning to Thinking Spattially: GIS as a Support System in K12 Curriculum”). Ou seja, identifica-se de imediato no título do documento um forte vínculo do pensamento espacial aos processos cognitivos e sistemáticos de mapeamento, considerando as tecnologias da informação geográfica como dinamizadoras desse processo. Em sua introdução o documento (NRC, 2006, p.ix) apresenta como definição para pensamento espacial (Figura 1) como sendo

um conjunto de habilidades cognitivas que incluem formas específicas, habilidades de compreensão do conhecimento espacial e de operações mentais que podem ser utilizadas para analisar, compreender, transformar e produzir novas formas de conhecimento espacial. Trata-se de um tipo de pensamento que é baseado na interrelação de três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio.

A partir desse conceito o documento também apresenta três funções não tão menos importantes, que são: i) a função descritiva de localização dos objetos no espaço e as relações topológicas entre eles; ii) a função analítica que permite compreender as estruturas espaciais; e iii) a função inferencial, que responde às perguntas sobre função dessas estruturas, bem como sua evolução.

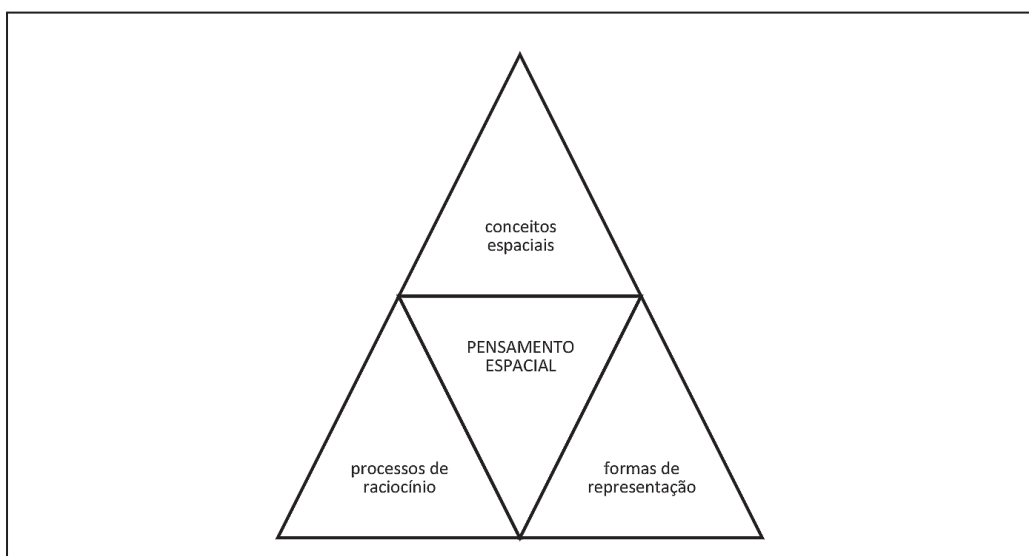


Figura 1 – Estruturação do pensamento espacial para o National Researc Council.

Para Duarte (2017) a proposta de pensamento espacial apresentado pela NRC trouxe grandes avanços para o campo de investigação do Ensino de Geografia e estudos correlatos que envolva processos de mapeamento. Para ele, embora as pesquisas sobre a cartografia escolar brasileira estivessem bem avançadas em muitos aspectos, estavam desprovidas dos fundamentos teórico-metodológicos do pensamento espacial proposto pela NRC. “Isso porque, ao definir três elementos estruturais do pensamento espacial ela nos permite discriminá-lo de outras formas de pensamento. Permite-nos reconhecer quando estamos contribuindo para fomentar um tipo de raciocínio que só pode ocorrer pautado, em alguma medida, nas propriedades euclidianas” (Duarte, 2017, p.201). Para o autor, ainda que essa expressão “propriedades euclidianas” possa causar algum estranhamento na comunidade geográfico, “muitos fenômenos que conformam o espaço geográfico são absolutamente incompreensíveis, sem levarmos em conta as propriedades geométricas do espaço” (ibidem, p. 202).

Segundo De Miguel (2016), o pensamento espacial apresentado no NRC não somente descreve uma compreensão dos processos espaciais, como também inclui os conceitos, as ferramentas e métodos de representação e os processos de raciocínio, logo, possibilitam aos estudantes a capacidade de compreender, analisar e transformar as estruturas espaciais. Para De Miguel (2016, p.14), “o pensamento espacial guarda uma maior correlação com o conceito de inteligência espacial, logo, com as psicologias cognitivas que se desenvolve em atitudes espaciais (ou capacidades/habilidades espaciais)”.

Apropriando-se dos trabalhos de Golledge e Stimson (1997) e Lee e Bednarz (2009), De Miguel (2016, p.14) apresenta uma síntese de como esses autores, ao se apropriarem desse conceito de pensamento espacial, desenvolveram atitude, procedimentos, capacidades ou habilidades espaciais (*spatial abilities*), que são:

- *Visualização espacial*: capacidade de manipular, rotacionar, girar ou inverter mentalmente estímulos visuais bi e/ou tridimensionais;
- *Orientação espacial*: capacidade de imaginar como seria um objeto em uma orientação ou perspectiva diferente da do sujeito observador;
- *Relações espaciais*: para o autor, esta é a mais importante das três categorias porque implica a aquisição e o desenvolvimento de processos cognitivos espaciais como reconhecer as distribuições espaciais, estabelecer associações, identificar padrões de organização e hierarquias no espaço, estabelecer associações e correlações entre fenômenos que têm determinada distribuição espacial.

Tanto no artigo de De Miguel (2016) quanto na tese de doutorado de Duarte (2016), sobretudo neste último e com mais profundidade e detalhamento, são apresentados muitos estudiosos que têm se debruçado sobre essas capacidades e habilidades do pensamento espacial. De Miguel (2016, p.15) apresenta em seu texto uma síntese (Quadro 1) organizado por Mohan y Mohan (2013) sobre esses conceitos e formas de raciocínio espacial.

Quadro 1 – Conceitos relacionados com o pensamento espacial e as relações espaciais

Golledge et al. (2008) adaptado por Jo y Bednarz (2009)	Gershmehl y Gersmehl (2007)	Janelle y Goodchild (2009)
<p>Relações Espaciais Primitivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identidade • Localização • Magnitude • Duração • Relações Espaciais simples <ul style="list-style-type: none"> • Distancia • Direção • Conectividade • Movimento • Transição • Limites • Região • Forma • Marco de referência • Disposição • Adjacência • Fechamento <p>Relações espaciais complexas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição • Padrão • Dispersão/concentração • Densidade • Difusão • Predomínio • Hierarquia/rede • Associação • Superposição • Gradiente • Escala • Projeção • Zona de influência 	<p>Localização</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condições • Conexões <p>Modos de pensamento espacial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparação • Zona de influência • Região • Hierarquia • Transição • Analogia • Padrão Espacial • Associação <p>Pensamento espaço-temporal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mudança • Movimento • Difusão • Modelo espacial 	<p>Localização</p> <p>Distância</p> <p>Região</p> <p>Rede</p> <p>Superposição</p> <p>Escala</p> <p>Heterogeneidade espacial</p> <p>Dependência Espacial</p>

Fonte: De Miguel (2016, p.15, citando Mohan e Mohan, 2013).

Já o pensamento geográfico, segundo De Miguel (2016, p. 15), se diferencia do pensamento espacial porque “se supõe a consideração da dimensão humana, social, econômica, política e cultural para além dos aspectos meramente topológicos que se compreende perfeitamente com a distinção entre espaço e lugar”. Para o autor, a aquisição do pensamento geográfico reside no próprio campo geográfico e se caracteriza pelo processo de aprendizagem de uma série de atributos próprios do espaço geográfico, como a escala, a compreensão de processos territoriais, mudanças globais, o desenvolvimento sustentável, a interdependência e diversidade, além de processos metodológicos específicos adotados no ensino de Geografia, como a leitura e produção de gráficos, tabelas, mapas temáticos e trabalhos de campo, que Lestegaz (2002) chama de “exercícios tipo”.

Embora De Miguel (2016, p.12) se proponha a diferenciar pensamento espacial de pensamento geográfico, seu objetivo maior não é criar uma barreira entre ambos a partir dessa diferenciação, muito pelo contrário, defende a “necessária simbiose entre pensamento espacial e pensamento geográfico”. Para ele,

A relação sistêmica entre estes dois enfoques permite obter uma série de indicadores de aprendizagens susceptíveis de ser utilizados como parâmetros de aquisição do pensamento espacial, mas também da aprendizagem do conhecimento geográfico através de projetos que constituem uma fonte de informação para a investigação sobre inovação em educação geográfica (ibidem, p.13).

Roque Ascensão e Valadão (2011, 2014, 2016, 2017a, 2017b) também vêm produzindo a necessidade de distinguir o pensamento espacial do pensamento geográfico. O ponto de partida deles está na necessidade de superar a mera transmissão dos conteúdos geográficos de forma fragmentada, dicotomizada e superficial por um ensino que possibilite aos educandos a compreensão da organização espacial. Os autores, assim como nós neste texto, defendem que o conhecimento geográfico é o meio para que os educandos compreendam as espacialidades produzidas a partir das interações entre os múltiplos componentes espaciais presentes na própria cotidianidade dos alunos. Nesse movimento, os autores vêm desenvolvendo um conceito que nos parece central para a defesa da Geografia enquanto conhecimento e disciplina escolar que é a *compreensão da espacialidade dos fenômenos*. Sobre a finalidade da disciplina Geografia na aprendizagem dos alunos da educação básica, afirmam que “ao ensino de Geografia compete a compreensão da espacialidade dos fenômenos” (Roque Ascensão; Valadão, 2017, p.11).

A compreensão da espacialidade dos fenômenos proposta pelos autores é, no nosso entender, uma poderosa ferramenta metodológica para o ensino de Geografia e da “simbiose entre pensamento espacial e raciocínio geográfico”, pois resulta da articulação entre os conceitos fundantes e do tripé metodológico da Geografia, bem como dos processos de interação antropogênicos e físicos que dão materialidade ao fenômeno espacial, na sua condição indivisível de sujeito e sujeito (Roque Ascensão; Valadão, 2014).

Os autores retiram dos geógrafos brasileiros Roberto Lobato Corrêa e também de Paulo Cesar da Costa Gomes três conceitos fundantes da Geografia, quais sejam: espaço, tempo e escala. Espaço porque é o conceito-chave da Geografia, pois é por meio dele que os fenômenos se tornam visíveis aos olhos do investigador. O conceito tempo é revelador da duração do próprio fenômeno espacial, revelando sua ação intencional que se revela na sua forma-função primitiva, na sua rugosidade. O tempo, assim como nos ensina Santos (1997), é mensurado pela condição existencial das técnicas presentes nos objetos geográficos. O sentido de escala adotado pelos autores diz respeito ao tamanho ou à abrangência do próprio fenômeno ou do evento geográfico, e não à relação matemática de redução do objeto real e sua representação. “A escala favorece a compreensão das relações de simultaneidade dos fenômenos e entre fenômenos com base na possibilidade que abre para o entendimento de possíveis paralelismos escalares” (Roque Ascensão; Valadão, 2011, p.157). Apoiados em Cavalcanti (2002), os autores apresentam o tripé metodológico do ensino de Geografia, que consiste em responder “onde (localizar), como (descrever) e por quê? (analisar)” o fenômeno espacial ocorre. O sentido de localização assumido pelos autores não se restringe ao espaço absoluto, ou ao seu referencial cartesiano através do sistema de coordenadas geográficas.

Localizar nessa perspectiva significa indicar os atributos do fenômeno e dos demais constituintes do espaço onde esse se materializa / materializou [onde]. A distribuição (dispersão/concentração) de tais atributos do fenômeno e de seu local de ocorrência constituirá a descrição [como]. Essa, em associação com a localização, permitirá a produção de interpretações dos processos que atuam sobre a partir do fenômeno e que em interação aos demais componentes presentes numa dada localidade, produzem certa espacialidade [por quê]. (Roque Ascensão; Valadão, 2014, p.6)

Para os autores compreender a espacialidade dos fenômenos é bem diferente de estudar os fenômenos isoladamente (Roque Ascensão; Valadão, 2014), logo, é imprescindível que os processos humanos-naturais que atuam sobre/a partir do fenômeno sejam considerados de modo indissociável e na sua totalidade; todavia, como nos ensina Cavalcanti (2012, p.135), não há como ensinar todas as inter-relações dos processos humanos-naturais na e sobre uma espacialidade do fenômeno, “mas está subjacente um modo de pensar a respeito de algo, um raciocínio, uma maneira de pensar geograficamente, um raciocínio geográfico”.

A seleção do “o que” deve ser estudado junto aos escolares nos parece um ponto nevrálgico ou um desafio quando se opera conjuntamente com a compreensão da espacialidade dos fenômenos, com o conhecimento geográfico escolar e com os seus currículos oficiais e praticados, uma vez que estes não operam direta e explicitamente com os conceitos estruturantes da Geografia apresentados aqui (espaço, tempo e escala), tão pouco com tripé metodológico (onde, como e por quê?). Os currículos estão tradicionalmente organizados por conteúdos de ensino e na Geografia Escolar esses conteúdos são apresentados por aquilo que

Corrêa (2000) chama de conceitos empíricos da Geografia, ou seja, o objeto de análise em si, o observável ou o empírico a que os conceitos estruturantes são acionados para serem analisados: a cidade, o processo de verticalização, mobilidade urbana, campo, cidade, relação campo-cidade, energia, migrações, divisão territorial do trabalho, sistemas de comunicação, redes e fluxos, fronteiras etc.

Se para cada conteúdo de ensino (os conteúdos empíricos da Geografia), o professor precisa inter-relacionar os conteúdos estruturantes (escala, espaço e tempo), os procedimentos metodológicos (onde, como e por quê?) e os processos físicos e humanos em interação, para que a espacialidade do fenômeno seja compreendida em sua totalidade, abre-se um grande desafio metodológico: o grau de complexidade da abordagem junto aos escolares e a própria escala do fenômeno ou evento geográfico a ser estudado, pois os mesmos conteúdos escolares são trabalhados em diferentes anos do processo de escolarização.

Em outros textos (Straforini, 2002; 2004), trabalhamos com o sentido de totalidade-mundo no ensino de Geografia junto aos escolares e apresentamos o quão complexo é para o professor ter uma prática pedagógica e curricular em que os conteúdos geográficos não sejam abordados de forma isoladas, e sim inter-relacionados, pois, como nos ensina Santos (1997, p.93), “as partes que formam a totalidade não bastam para explicá-lo. Ao contrário, é a totalidade que explica as partes”. Se a totalidade é o conjunto de todas as coisas em sua inter-relação, temos no ensino de Geografia o primeiro grande desafio de ordem metodológica que é a impossibilidade de “tocar” ou atingir todas as coisas num mesmo instante de análise, muito menos todas as coisas em suas inter-relações. Logo, a totalidade-mundo nada mais é do que uma abstração.

Pensemos num único conteúdo da Geografia Escolar: a relação campo-cidade. Considerando a compreensão da espacialidade do fenômeno e da totalidade-mundo, só nesse conteúdo escolar poderia ser elencado aqui, seja para ser trabalhado nos anos iniciais, seja nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, uma infinidade de inter-relações. Ora, o que, então, o professor vai pinçar dessa totalidade para que esse conteúdo geográfico seja apropriado pelos alunos enquanto um conhecimento significativo?

Harvey (2015, p.132), em seu texto “O espaço como palavra-chave”, após apresentar um complexo debate sobre a condição do espaço, se pergunta se o espaço é, afinal, absoluto, relativo ou relacional? Sua resposta é essencial para o entendimento da espacialidade do fenômeno, pois,

O espaço não é nem absoluto, nem relativo, nem relacional em si mesmo, mas ele pode tornar-se um ou outro separadamente ou simultaneamente em função das circunstâncias. *O problema da concepção correta do espaço é resolvido pela prática humana em relação a ele.* Em outros termos, não há respostas filosóficas a questões filosóficas que concernem à natureza do espaço – as respostas se situam na prática humana. A questão ‘o que é o espaço?’ é por consequência substituída pela questão “*como é que diferentes práticas humanas criam e usam diferentes concepções de espaço?*” (grifos nossos)

Mas Harvey não está escrevendo isso pensando no conhecimento geográfico mobilizado na escola. Para o professor da Educação Básica, a questão fica ainda mais complexa, pois além dessas questões mais filosóficas do campo do conhecimento já elencadas, há que considerar que os professores de Geografia também operam em suas aulas com outros conhecimentos, como o pedagógico, o institucional, o da experiência, e o do contexto socioespacial da escola e dos alunos. Todos esses conhecimentos atuam juntos na prática docente, ressignificando o conhecimento acadêmico/científico em um tipo específico de conhecimento, que é o conhecimento escolar. Roque Ascensão e Valadão (2011, 2014, 2016 e 2017), preocupados com o descompasso entre o que se propõe como fundamento dos documentos curriculares com o que se pratica efetivamente nas escolas, buscam compreender as operações intelectuais arregimentadas pelos professores de Geografia ao lançarem mão do conhecimento conceitual do conteúdo, com fins de interpretar a espacialidade de um dado fenômeno. Para tanto apresentam os fundamentos do Conhecimento Pedagógico do Professor (PCK) de Lee Shulman e do Discurso Pedagógico de Basil Bernstein para “pensar na tessitura que faz o conhecimento, matéria prima do trabalho do professor” (Roque Ascensão; Valadão, 2017, p.9).

Voltando para a questão central deste texto, que é justificar a importância do ensino de Geografia enquanto componente curricular obrigatório nas escolas, acreditamos que o ensino de Geografia comprometido com a compreensão da espacialidade dos fenômenos possibilita a compreensão de como “*diferentes práticas humanas criam e usam diferentes concepções de espaço*”, como nos ensina Harvey (2015). Nesse mesmo sentido, Cavalcanti (2012, p.136), afirma que a “Geografia é um conhecimento da espacialidade. Seu papel é explicitar a espacialidade das práticas espaciais”. Para a autora, é pela elucidação das práticas espaciais reveladas pelo conhecimento geográfico que se projeta um cidadão crítico e reflexivo, capaz de ler/compreender o seu próprio meio em relação com múltiplas escalas, e que essa compreensão possibilita outras práticas espaciais por parte do cidadão, sobretudo com práticas espaciais mais solidárias.

Concordamos com os autores aqui trabalhados Roque Ascensão e Valadão (2011, 2014, 2016 e 2017), Cavalcanti (2012), Harvey (2015), De Miguel (2016), Palacios e Cavalcanti (2017) e Duarte (2016; 2017) quando correlacionam conhecimento e raciocínio geográfico e compreensão da espacialidade do fenômeno comprometida com uma prática espacial crítico-reflexivo do cidadão. Todavia, ao inserirmos em nossos estudos a Teoria do Discurso presente na obra de Ernesto Laclau, consideramos que o próprio ensino de Geografia, enquanto um discurso de mundo, também é uma prática espacial, que trabalharemos mais detalhadamente na próxima seção do texto.

Caminhando para a conclusão... o ensino de Geografia como prática espacial de significação

Se concordamos com Claval (2010, p.30) que as “práticas, as habilida-

des e os conhecimentos indispensáveis a qualquer vida social têm componentes geográficos”, podemos também afirmar que a partir do século XX o lugar por excelência desenvolvido pela humanidade para que tais práticas, habilidades e conhecimentos sejam coletivizados, produzidos e reproduzidos para a massa da população é a escola. Logo, defendemos que o ensino-aprendizagem da Geografia Escolar também é uma prática espacial, pois sem essa prática dificilmente as ideologias espaciais existiriam. Nesse sentido, concordamos com Moraes (1996) que a ideologia no que concerne à Geografia não se restringe exclusivamente à Geografia Escolar ou ao seu ensino, mas a todas as práticas espaciais, que não só estão carregadas de ideologias, como elas próprias compõem um de seus conteúdos mais essenciais.

Corrêa (2000, p.35) definiu práticas espaciais como “um conjunto de ações espacialmente localizadas que impactam diretamente sobre o espaço, alterando-o no todo ou em parte, ou preservando-o em suas formas e interações”. Para o autor, as práticas espaciais são: i) a seletividade espacial; ii) fragmentação-remembramento espacial; iii) antecipação espacial; iv) marginalização espacial e; v) reprodução da região produtora. Percebe-se claramente o vínculo economicista de sua conceituação de prática espacial, estando praticamente submetida e à mercê dos interesses do capital. Souza (2013), para desenvolver o conceito de prática espacial, se apropria da concepção lefebvriana de espaço como sendo, ao mesmo tempo, um produto e um condicionador das relações sociais, logo, não se pode “pretender mudar as relações sociais sem mudar a organização espacial (não somente no que concerne ao substrato material, mas também aos territórios e lugares)” (Souza, 2013, p.236). Para o autor, a prática espacial é, antes de mais nada, uma prática social.

Práticas espaciais são práticas sociais em que a espacialidade (a organização espacial, a territorialidade, a “lugaridade”...) é um componente nítido e destacado de forma de organização, do meio de expressão e/ou dos objetos a serem alcançados. Toda prática espacial, assim como, mais amplamente toda prática social é uma ação (um conjunto estruturado de ações) inscrita nos marcos de relações sociais. Por isso é importante articular o conceito de prática espacial com os de relação social e ação social. (ibidem, p.241)

Souza (2013) defende que as práticas espaciais não se limitam às forças hegemônicas (às ações do capital no espaço, como propôs Corrêa), chamada por ele de práticas espaciais heterônomas, mas também à autonomia (chamada por ele de práticas espaciais insurgentes), ou pelo menos à luta contra a heteronomia. Claro que as práticas espaciais heterônomas ao longo da história sempre foram mais frequentes do que as autônomas, “visando sempre a submissão, ao adestramento, ao adestramento, ao amansamento e ao enquadramento subalterno dos corpos e das mentes” (ibidem, p.248).

As práticas espaciais insurgentes, para o autor, remetem à ideia de *práxis*, ou seja, à ação “visando a transformação da realidade, politicamente falando. [...] Ação com sentido, pois é isto que a *práxis* é: uma ação dotada de sentido.

No caso das *práxis* emancipatórias, um sentido que é inerentemente crítico em relação ao *status quo* social heterônomo, em graus e de modos variados” (ibidem, p.250). O autor apresenta algumas dessas práticas espaciais insurgentes, que são: territorialização em sentido estrito, territorialização em sentido amplo, refuncionalização/reestruturação do espaço material, ressignificação de lugares, construção de circuitos econômicos alternativos e construção de redes espaciais.

Ribeiro (2014, p.183),⁵ debatendo o conceito de espaço apresentado por Milton Santos como um “sistema indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”, é categórica em afirmar que “sistema de ação sem a análise do discurso, simultaneamente, não é sistema de ação. É atividade, mas não é ação”. Assim como Souza (2013), a autora chama a *práxis* para pensar a ação, logo, é essencial entender o(s) discurso(s) como portador de valores e do sentido de ação.

Nesse sentido, as práticas espaciais, enquanto ações espaciais, precisam ser compreendidas também na sua dimensão discursiva, ou seja, compreender o processo de significação discursiva que uma prática espacial carrega e produz, seja ela heterônoma, seja insurgente. Logo, toda espacialidade do fenômeno também carrega um sistema discursivo.

O que os nossos autores (Corrêa, 2000; Souza, 2013) não contemplaram é que o próprio processo de significação do conhecimento espacial que se produz e reproduz nas escolas é também uma prática espacial, reverberando na visão de mundo dos estudantes e nas suas práticas espaciais cotidianas (*práxis*) e o quanto essa visão de mundo está articulada em processos de significação que possibilitam a existência ou a negação de uma ou mais dessas próprias práticas espaciais. Não temos receio algum em afirmar que se há uma prevalência incontestável de práticas espaciais heterônomas ou hegemônicas na sociedade é porque o ensino de Geografia, enquanto uma prática espacial de significação discursiva, produz os discursos legitimadores dessas práticas hegemônicas. Logo, a dimensão do político mobilizado nas escolas deveria residir exatamente no processo de compreensão das disputas em torno do processo de hegemonização existentes na sociedade.

Para entender a dimensão do político nos discursos hegemônicos presentes nos currículos de Geografia, temos mobilizado a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau para compreender o hegemônico na sua condição contingencial e provisória. Somente considerando essa dimensão contingencial do hegemônico, podemos projetar – ainda que intencionalmente – um ensino de Geografia baseado na compreensão da espacialidade do fenômeno capaz de promover práticas espaciais insurgentes.

De acordo com Mendonça e Rodrigues (2014, p. 49), o discurso para Laclau “é uma categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva”. Laclau (2011, p.199) afirma que “a noção de discurso empregado em seu trabalho não está exclusiva ou primariamente relacionada à fala ou à escrita, mas a qualquer prática de significação”, tão pouco pode ser compreendido como a

imaterialidade da linguagem, pois a linguagem está em tudo, afinal, o mundo é uma invenção da linguagem, ou seja, de um complexo sistema de significação, daí o sentido de práticas discursivas. “Discurso é prática, uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas (Mendonça; Rodrigues, 2014, p.48). Para Laclau, prática de significação é própria da vida social, logo, há uma inseparabilidade entre significação e ação. O social na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau “não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, sempre precárias e contingentes” (Mendonça; Rodrigues, 2014, p.49). Assim

[...] é a linguagem que institui a diferença e é assim, cúmplice das relações de poder: aquilo que se sabe é movido por uma vontade de poder, assim como o poder exige que se saiba sobre aqueles que serão, por ele, governados. Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural, em que saber e poder estão atavicamente interligados na instituição de “um mundo real”. (Lopes; Macedo, 2011, p.203)

A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau mobiliza alguns sistemas ou constelação de conceitos que nos possibilitam compreender como os discursos hegemônicos são produzidos e ocupam espaços sempre provisórios e precários no processo de significação do político. Nesse sentido, a hegemonia tem importância central na compreensão do político. Para Pessoa (2014), costumamos encapsular o conceito de hegemonia à ideia de dominação total, a partir de um poder central fixado, imutável e com alto grau de coercitividade mantido e mantendo o poder por uma sociedade ou grupo particular. Em lado oposto, Laclau (2011) nos convida a pensar a hegemonia como discurso político não fixado ou imóvel, oriundo de um único feixe de intenções, mas como um conceito cuja marca é a origem dispersa de seus sujeitos, que produz uma hegemonia sempre contingencial, provisória e precária. Assim, a ideia de dominação total e perene perde espaço para a ideia de fluidez, de intermitência ou de lutas constantes no processo de significação de um determinado discurso hegemônico, ou seja, na negação de uma sociedade entendida como unidade totalizadora e completamente fechada, em que significante e significado estão sempre em movimento. Nesse sentido, “pode-se entender que existem determinados significantes flutuantes e, através deles, é possível conceituar a luta de distintos movimentos políticos por fixarem parcialmente certos significantes com determinadas significações. Esta luta pelas fixações parciais compõe a hegemonia” (Southwell, 2014, p.136).

Nessa perspectiva de entendimento emerge o sentido de discurso como contingencialidade, provisorialidade, precariedade e dinamismo. Para Lopes e Macedo (2011, p.152-53), “[...] o que garante, por sua vez, que o discurso tenha um centro provisório e contextual é a articulação em torno do combate ao inimigo comum, um exterior que configura a própria articulação”. Sintetiza Mendonça (2003, p.380), “a força antagônica impede a constituição completa de sentidos de um sistema discursivo que se constitui para dominar o campo da

discursividade”. Analisando a noção de antagonismo na ciência política contemporânea, o autor mergulha no conceito de discurso de Laclau para afirmar que:

[...] sabemos a partir dos pressupostos da Teoria do Discurso, que a produção de sentidos por um sistema discursivo é sempre precária, contingente e limitada pelo seu corte antagonico. Justifica-se o seu caráter precário, pois os sentidos constituídos por um determinado sistema discursivo sempre tendem a ser alterados na relação com os demais discursos dispostos no campo da discursividade, que é o espaço no qual os discursos disputam sentidos hegemônicos. Além de precária, a prática discursiva é também contingente, uma vez que não há necessariamente previsibilidade para produção de determinados sentidos no espaço social. Entretanto, tanto a precariedade como a contingencialidade discursivas estão limitadas por aquilo que está além dos limites do próprio discurso e que representa a sua negação: o seu corte antagonico. (Mendonça, 2003, p.143)

Não sendo algo estático ou imóvel, o discurso hegemônico sempre ocupa um tempo espaço provisório e contingencial resultado de práticas articulatórias de cadeias de diferenças e cadeias de equivalências. Laclau também opera com os conceitos de particularismos e universalismos para desenvolver sua teoria de hegemonia, logo, o seu entendimento para o político.

A formação de um discurso hegemônico é o resultado contingente de uma série de articulações, que Laclau vai chamar de práticas articulatórias entre lógicas de equivalências e lógicas de diferenças; dito de outra forma, um discurso hegemônico é a transformação de demandas particulares em universais, ou o processo de universalização do particular. Como já foi dito, a hegemonia não pode ser compreendida como um poder total, onipresente a todos e estático socialmente, pois, se existe uma hegemonia, há também fora dela demandas particulares e pautas que fogem e tensionam a própria hegemonia. Por outro lado, não existem também apenas pautas particulares ou particularismos isolados, afinal, a sociedade não é o somatório de identidades díspares, ou “a dicotomização do espaço social em torno de apenas duas posições sintagmáticas – ‘nós e ele. [...] Esse processo pelo qual as identidades deixam de ser puramente imanentes a um sistema e exigem uma identificação com um ponto transcendente a esse sistema [universal] – o que equivale dizer: quando uma particularidade se torna o nome de uma universalidade ausente – é o que chamamos de hegemonia” (Laclau, 2011, p.202-3).

Em nosso grupo de pesquisa (Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia – Apegeo) compreendemos que currículo não é uma mera seleção de conteúdos ou de seleção de culturas, mas uma produção cultural.

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legítima da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado. (Lopes; Macedo, 2011, p.93)

Nesse sentido, a legitimação, o conflito de poder e a argumentação estão sempre atuando de alguma forma no processo de seleção do que deve ser ensinado e aprendido e o que não deve ser ensinado e aprendido na escola – aqui nos interessa os conhecimentos designados à Geografia Escolar –, ou seja, o processo de significação discursivo é uma característica permanente e incontestada do currículo; logo, a Geografia Escolar é uma prática espacial de significação discursiva, que produz visões de mundo a partir daquilo que seleciona (os conceitos e os conteúdos) e de como ensina esses conteúdos (metodologias de ensino).

Os discursos hegemônicos numa proposta curricular são sempre contingenciais e provisórios e nunca espelham diretamente os sentidos discursivos universais de origem, pois, para se tornarem hegemônicos, não podem descartar as próprias particularidades já existentes nas suas especificidades territoriais e também desejantes de se tornarem universais ou hegemônicas. Então, esse discurso universal que chega, mais as particularidades locais existentes precisam estabelecer uma articulação equivalencial em torno de algum ponto nodal que os una, de modo que um novo discurso ou uma nova identidade se configure como um discurso curricular hegemônico.

Estamos defendendo que ensinar Geografia é uma prática espacial, e assim o sendo, também é uma variável importante para a compreensão da espacialidade do fenômeno. A pergunta que fazemos é: qual o papel da Geografia Escolar nesse processo? Se é possível respondê-la, nos apropriamos dos ensinamentos de Ernesto Laclau – ainda que indevidamente – para defendermos que o papel da Geografia escolar não é encontrar ou anunciar uma emancipação do sujeito exclusivamente por dentro da própria disciplina, mas utilizá-la como uma prática espacial de atuação nesse espaço de disputas de sentidos discursivos, acreditando que a hegemonia é sempre provisória e precária e que práticas espaciais insurgentes podem apresentar outra condição para existência humana.

Notas

- 1 Nota da AGB-SP sobre a Reforma do Ensino Médio - Publicado em 18.2.2017; Nota da Diretoria Executiva Nacional da AGB sobre a Reforma do Ensino Médio - Publicado em 17.2.2017; MANIFESTAÇÃO DA COMISSÃO PERMANENTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNICAMP SOBRE A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR; publicado em 1.9.2017; Ofício n.01/2015/GR da ANPED referente à Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular, datado de 09/11/2015; NOTA PÚBLICA DE REPÚDIO À REFORMA DO ENSINO MÉDIO E EM FAVOR DO ENSINO DE GEOGRAFIA, publicado em 7.4.2017 pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação (NEPEG-IESA/UFG).
- 2 Disponível em: <<https://www.facebook.com/Pelo-Ensino-de-Geografia-213251792483616/>>.
- 3 Grupo certificado pelo CNPq sediado no Departamento de Geografia da Unicamp. O grupo tem mobilizado a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau com o objetivo de compreender como as práticas articulatórias entre cadeias de diferença e equivalência

- problematizam e tensionam o sentido e os conhecimentos da Geografia escolar na contemporaneidade e em tempos passados. Para melhor detalhamento desse grupo consulte: <<https://www.anpege.com.br>>.
- 4 Carta Aberta ao Parlamento Brasileiro: Porque Ensinar Geografia no Ensino Médio. Texto elaborado coletivamente por Eduardo Donizeti Giroto (USP), Marcos Antonio Campos Couto (UERJ-FFP), Rafael Straforini (Unicamp) e Silvana de Abreu (UFGD), publicado online na página da ANPEGE: <www.anpege.org.br>.
 - 5 O livro *Teorias da ação*, de Ana Clara Torres Ribeiro (2014), editado e publicado pela Editora Letra Capital, trata-se de transcrição do curso Teorias da Ação ministrado em novembro de 2002, no Departamento de Geografia da Unicamp, sob responsabilidade da professora Maria Adélia Aparecida de Souza.

Referências

- ABREU, M. de A. Construindo uma Geografia do Passado: Rio de Janeiro, cidade portuária, século XVII. *Geosp: Espaço e Tempo*. São Paulo, n.7, p.13-25, 2000.
- CAPEL, H. *Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea*. Nueva edición ampliada. Barcelona: Barcanova, 2012.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia e prática de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. Concepções Teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo. In: _____. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012. p.129-54.
- CLAVAL, P. *Terra dos Homens: a geografia*. Trad. Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.
- CORREIA, R. L. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C.; CORREIA, R. L. (Org.) *Geografia: conceitos e temas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.15-47.
- CHOLLEY, A. *Guide de l'étudiant en géographie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1942.
- DE MIGUEL, R. G. Pensamiento Espacial y Conocimiento Geográfico em los Nuevos Estilos de Aprendizaje. In: Nativos Digitales Y Geografía en el siglo XXI: Educacion Geográfica y sistemas de aprendizaje. *XI Congreso Nacional de Didáctica de la Geografía*, Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Alicante, 2016. p.11-39.
- DUARTE, R. G. *Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do ensino fundamental*. São Paulo, 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.
- _____. A Linguagem Cartográfica como Suporte ao Desenvolvimento do Pensamento Espacial dos Alunos na Educação Básica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v.7, n.13, p.187-206, 2017.
- GOLLEDGE, R. G. The Nature of Geographic Knowledge. *Annals of the Association of American Geographers*, v.92, n.1, p.1-14, 2002.
- GOLLEDGE, R. G.; STIMSON, R. J. *Spatial Behavior: A Geographic Perspective*. New York: Guilford Press, 1997.

- HARVEY, D. O espaço como palavra-chave. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, v.13, n.35, p.126-52, 2015.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.
- LEE, J.; BEDNARZ, R. Effect of GIS Learning on Spatial Thinking. *Journal of Geography in Higher Education*, v.32, n.2, p.183-198, 2009.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. p.279.
- MENDONÇA, D. de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. *Revista de Sociologia Política*, n.20, p.135-45, jun. 2003.
- MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In: _____. (Org.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso*: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2014. p.27-46.
- MORAES, A. C. R. *Ideologias geográficas*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MOHAN, A.; MOHAN, L. Spatial thinking about maps: Development of concepts and skills across the early school years. *Report prepared for National Geographic Education Programs*. 2013
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *Learning to think spatially*. GIS as a support system in the K-12 curriculum. Washington: National Research Council Press, 2006. 332p. Disponível em: <<https://goo.gl/XD7qYy>>. Acesso em: 3 mar. 2018.
- OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retrato desnecessário. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
- PALACIOS, F. A.; CAVALCANTI, L. de S. Construcción del pensamiento geográfico en estudiantes de licenciatura em Geografía de la Universidad Federal de Goiás. *Didáctica Geográfica*, n.18, p.23-37, 2017.
- PESSOA, C. Hegemonia em tempos de globalização. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Org.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso*: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2014. p.151-62.
- RIBEIRO, A. C. T. Sessão III – A centralidade da ação: cotidiano, espaço banal e senso comum. In: _____. *Teorias da ação*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- RODRIGUEZ LESTEGÁS, F. Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina a servicio de la cultura escolar. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, Madrid, n.33, p.173-86, 2002.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. *Anekumene*, Bogotá, n.2, p.152-66, 2011.
- _____. Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, v.18, n.496(3), p.1-14, dic. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/txWDFR>>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- _____. Tendências contemporâneas na aplicação do conhecimento geomorfológico na Educação Básica: a escala sob perspectiva. *Espaço Aberto*. Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.191-208, 2016.
- _____. Por uma geomorfologia socialmente significativa na geografia escolar: uma

contribuição a partir de conceitos fundantes. *ACTA Geográfica*, Boa Vista, Edição Especial, p.179-95, 2017a.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v.7, n.14, p.5-23, jul./dez. 2017b.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2000.

SOUTHWELL, M. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão cultural. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Org.) *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2014. p.133-50.

SOUZA, M. L. de. Práticas espaciais. In: _____. *Os conceitos fundamentais da Pesquisa Socioespacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p.235-60.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. *Terra Livre*, São Paulo, ano 18, v.I, n.18, p.95-114, jan./jun. 2002.

_____. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

RESUMO – Este texto tem por objetivo retomar o debate em torno da importância do ensino de Geografia como disciplina escolar na Educação Básica brasileira. Defendemos que essa disciplina escolar tem um papel importante na formação do cidadão crítico reflexivo ao possibilitar aos escolares a compreensão da espacialidade dos fenômenos, de modo que possam operar os conhecimentos geográficos em sua vida cotidiana e produzir práticas espaciais insurgentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Geografia, Espacialidade dos fenômenos, Práticas espaciais.

ABSTRACT – This text aims to readdress the debate on the importance of teaching geography as a school subject in Brazilian basic education. We argue that this school subject plays an important role in shaping the critical thinking of individuals by enabling schoolchildren to understand the spatiality of phenomena so that they can operate geographic knowledge in their daily lives and produce insurgent spatial practices.

KEYWORDS: Geography teaching, Spatiality of phenomena, Spatial practices.

Rafael Straforini é professor do Departamento de Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). @ – rafaelstrafo@yahoo.com.br

Recebido em 5.6.2018 e aceito em 25.6.2018.

¹ Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

